

国立国語研究所学術情報リポジトリ

中国人日本語専攻生の学術コミュニティへの参加過程の分析：中国の大学から日本の大学院へ

著者	黄 均鈞, 霍 沁宇, 田 佳月, 胡 芸群
雑誌名	国立国語研究所論集
号	14
ページ	29-54
発行年	2018-01
URL	http://doi.org/10.15084/00001411

中国人日本語専攻生の学術コミュニティへの参加過程の分析

——中国の大学から日本の大学院へ——

黄 均鈞^a 霍 沁宇^b 田 佳月^b 胡 芸群^b

^a 華中科技大学／国立国語研究所 共同研究員

^b 一橋大学大学院 博士課程／国立国語研究所 共同研究員

要旨

本稿では、中国から来日した一人の日本語専攻生 I さんを対象に、彼女が来日前及び来日後に参加した複数のコミュニティへの参加過程を分析した。調査は I さんに対して一年半に渡り、5 回の半構造化インタビューを行い、そのデータを SCAT (Steps for Coding and Theorization) を用いて分析した。分析の結果、中国の大学の日本語授業とゼミ、日本の大学(院)の授業とゼミ、また、より大きな研究者コミュニティや学術コミュニティに参加することを通して、I さんは学術コミュニティへの参加姿勢が能動的になったことが確認された。分析の結果に基づき、筆者らは学術コミュニティ間の移動が中国人日本語専攻生に何をもたらしたのかをアイデンティティ変容の側面から考察した。その結果、中国人日本語専攻生の持つ固有のアイデンティティに加え、日本語学習者と日本語使用者が統合された「日本語話者」、さらに大学院に進学することによるキャリア転換がもたらす「〇〇専門家」という多層なアイデンティティの獲得があったことが分かった。最後に、本調査結果を踏まえた日本語教育への提言として、「学習者と接する際の見方の転換」、「キャリア形成を踏まえた上での日本語教育」、及び「学びの実感を生み出す授業の工夫」という三つを指摘した*。

キーワード：中国人日本語専攻生、学術コミュニティ、参加過程、アイデンティティ、SCAT

1. はじめに

近年、日中大学間の交流が急速に進み、多くの中国人日本語専攻生¹（以下、日専生）が大学卒業後、私費や日中大学間のプログラムなどを通して日本の大学院に進学するようになってきている。だが、中国の大学に入学した時点で、日本語をほぼゼロから学び始める日専生にとって、卒業後、海を渡って日本の大学院に進学し、かつスムーズに大学院生活を送ることは容易ではないだろう。彼らは日本の大学院進学をきっかけに、日本語を用いて専門知識を獲得したり、ほかの大学院生と議論したりするなど、日本語を媒介として専門性を磨いていかなければならない。

* 本稿は、国立国語研究所基幹研究プロジェクト「日本語学習者のコミュニケーションの多角的解明」（プロジェクトリーダー：石黒圭）の研究成果の一部であり、口頭発表「アカデミック活動に対する留学生の参加姿勢の変容—来日した中国の大学日本語専攻の卒業生を対象とする事例研究—」（上海外大日本学国際シンポジウム及び中国日本語教育研究会年次大会、2016 年 11 月）、及び「大学院における留学生のアカデミック活動への参加過程の分析—中国の日本語専攻卒業生の学習経験をもとに—」（第 10 回実用日本語学国際会議、2017 年 7 月）の内容を統合し、改訂したものである。本稿の作成において、ご協力をいただいた I さんに深く感謝申し上げます。また、投稿の過程において査読者の先生より有益なご意見を賜りました。厚く御礼申し上げます。

¹ 「中国人日本語専攻生」とは、中国の大学で日本語を専攻としている在学学生、または卒業生のことであり、「日系ブラジル人」や「留学生」のように、一つの集団（グループ）として捉えたい。なお、本文では便宜上、「日専生」と呼ぶことにする。

それに加え、日本と中国の教育システムや学術コミュニティの社会的、文化的な要素の相違により、これまでに身につけてきた日本語の学習習慣や授業への参加方法などが通用しなくなることも予想される。

本稿は、複数の学術コミュニティに跨って参加する日専生はどのような困難に会うか、また、それらの参加経験がどう関連し合い、来日した日専生にとって何を意味しているかを解明する。

そこで、以下の三つの課題を立て、ある日専生（I さん）の来日前後の学術コミュニティへの参加に焦点を当て、分析する。

- 1) I さんは、中国の大学でどのようなコミュニティに参加していたか。
- 2) 来日後の大学院において、どのようなコミュニティに参加し、どのような困難と出会い、またどのように乗り越えてきたか。
- 3) 複数のコミュニティへの参加は、I さんのアイデンティティの形成にどのように影響しているか。

2. 先行研究

現代社会の大きな特徴の一つとして考えられるのは大量の人口が国境を越えて移動する現象である。それに伴って、人々が所属するコミュニティも段々と複雑化し、多重化してきている。こうした中で、個人がそれぞれのコミュニティにおいて、どういう役割を担って、どういう身分で生きていくかは、恐らくコミュニティによって異なってくるだろう。

日本語教育では、言語学習者の空間上の移動による問題に対処するため「アーティキュレーション」という研究領域が設定されている。日本語教育アーティキュレーション・プロジェクト(2012)によれば、アーティキュレーションとはカリキュラムや評価の異なるレベル間の連続性、同一プログラム内のクラスの連続性、一貫性などを言う。そこには、異なるレベルの（縦の）アーティキュレーション、同じレベルのクラスやプログラムの間の（横の）アーティキュレーション、及び日本語のクラスとそれ以外のクラスに関する（教科間の）アーティキュレーションという3種類のアーティキュレーションがあると考えられている。また、異なる教育機関の間—中国の大学から日本の大学（院）へ—をスムーズに移動するには、アーティキュレーションの構築が不可欠である。日本語教育アーティキュレーション・プロジェクト（2012）によると、中国から日本への私費正規編入留学生の日本留学のアーティキュレーションモデルを天津外国語大学・武蔵野大学間²で構築しようとし、中国側と日本側において、様々な実態調査や横断的と縦断的な実証調査を行っている。このように、アーティキュレーションモデルの構築により、マクロのレベルで、これまで異なっていたカリキュラムや評価システムなどにある程度、一定の連続性を保たせることができ、異なる国の大学間の移動による不慣れを解消することができよう。しかし、留学生がこれまでと異なったアカデミックな活動や授業といった学術コミュニティにどのように参加して

² 2+2(または3+1)プログラムである。中国の大学2年生、または3年生を2年間、または1年間編入生として、日本の大学側が受け入れている。

いくつかというミクロのレベルでは、アーティキュレーションの問題だけでは捉えきれないのではないだろうか。

マリオット (2005) は日本とオーストラリアの大学間のアカデミック共同体の相違に言及し、日本語、英語といった文法体系、及び大学の学部や学科レベルだけでなく、文法外コミュニケーション規則や社会文化的行動にも違いがあると指摘している。それを踏まえ、マリオット (2005) は文章産出物や産出過程に焦点を当て、アカデミック・リテラシーの習得状況を調査するほかにも、留学生がアカデミック共同体にどのように参加しているかという実態を探る視点も不可欠であると主張している。これはすなわち、学術コミュニティは、大学間のカリキュラムやシラバスのように、ある客観的な基準で統一することができないということである。なぜなら、コミュニティは置かれた社会文化的な背景、そこでのメンバーの持つバックグラウンドなどによって異なり、極めて流動的で、かつ動態的なものであるためである。

近年、来日した日専生を対象とした、日本の大学や大学院の学術コミュニティへの参加実態に関する論考も見られるようになった。李 (2011) は文系留学生を対象に、彼らが大学のアカデミック共同体に参与するプロセスを記述している。その結果、日本語能力の向上、他者との関係性の変化と自身のアイデンティティの変容といった三つの側面において「学び」が観察されたと述べている。また、郭 (2016) は元日専生 M さんのケースを取り上げ、大学院の学術コミュニティへの参加に失敗した要因を探り、コミュニティ参加の正統性を与えることの必要性を指摘している。しかし、Wenger (1998) は現代社会ではある実践コミュニティに十全的に参加していく過程を捉えるだけでは不十分であると指摘し、「複数の共同体に参加している個人」という視点を主張している。このように考えると、日専生が来日後に関わっているコミュニティはいわゆる、「学術コミュニティ」という一括りではあまりにも漠然とした概念であろう。三代 (2009) は、Lave and Wenger (1991) の言う「実践コミュニティ」の概念を踏まえ、コミュニティを「私たち」と言い表せるような連帯感を持つグループであり、一緒に勉学に励む、働く、遊ぶなどの活動を通じて形成されるものであると捉えようとしている。このように考えると、来日した日専生が大学院で一緒に勉学し、研究することによって、複数のコミュニティが形成されてきたと思われる。また、徐々にそれらの複数のコミュニティを横断するようになってきたと考えられる。

さらに、コミュニティ参加を考える際、ただ水平方向のコミュニティ間を「横断する」のではない。三代 (2015) が主張するように、時間から考えると、高校から大学というコミュニティへの参加、さらに大学からその後の進路への参加という「縦の参加」も存在している。日専生の場合は、来日する前の中国の高校、または大学でどのようなコミュニティを経験してきたか、それと来日した後のコミュニティ参加とがどう関連しているかといった縦関係のコミュニティも視野に入れるべきであると思われる。

以上の指摘を踏まえ、本稿は日専生の I さんが来日前及び、来日後に参加してきた複数のコミュニティへの参加過程を記述することを通して、複数のコミュニティへの参加が日専生に何をもたらしたかを考えてみたい。

3. 研究方法

3.1 調査協力者

本研究で対象となるのは、現在大学院生のIさん（図1を参照）である。図1が示すように、Iさんは学部時代、中国のA大学の日本語専攻で勉強し、卒業後、日本のB大学の人文社会科学系の研究科に研究生として入り、半年後に同じ研究科の大学院修士課程に進学した。A大学は中国の教育部に直属する総合的な大学であり、日本語教育も中国国内で高く評価されている。B大学は日本国内の社会科学系の国立大学である。筆者らがIさんと出会ったのは、研究生時代にIさんがB大学で履修した、留学生向けのアカデミック・ジャパニーズの授業の場であった。この授業は主体的・協働的な学びを重視し、論文・レポートの作成法を学びつつ、同時に、日本の大学・大学院のゼミでの発表やコメントの仕方を習得させることを目的としている。筆者らはこの授業のTAであったため、Iさんと知り合った。Iさんが日専生であり、授業参加において不安を感じたと語ったことから、筆者らは研究対象にふさわしいと判断し、Iさんに対して半構造化インタビューを実施し始めた。

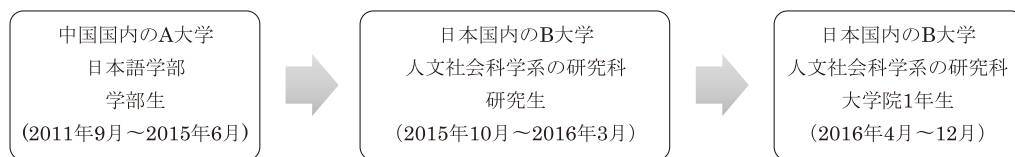


図1 Iさんのプロフィール

3.2 調査方法

インタビュー調査はIさんが来日した直後から、大学院修士課程2年生になる前までの間に計5回、それぞれ1時間程度行った。インタビューの詳細情報は以下表1の通りである。また、前4回のインタビューでは、Iさんは質問に答える際、大学時代の授業やゼミについても語った。そのため、5回目のインタビューでは、Iさんの大学時代についてさらに詳しく聞いた。なお、分析に際して、筆者らの判断で必要に応じ、メールなどでIさんに対して追加の質問をする場合もあった。

全てのインタビューにおいて、Iさんがなるべく自由に豊富な表現で語れること、筆者らのIさんに対する理解を深めることを考慮して、日本語のほか、Iさんと筆者らの母語である中国語も使用した。インタビューの内容は全て録音し文字化した上で、中国語で語った部分は筆者らが日本語に翻訳した。

なお、調査の実施にあたって、事前に対象者Iさんに研究協力を依頼し、研究の目的と意義、研究の方法、個人情報の取り扱いなどについて口頭と文書で説明し、書面で同意を得た。

表1 Iさんに対するインタビューの概要

調査時期：
1回目：2015年10月10日
2回目：2015年11月28日
3回目：2016年1月28日
4回目：2016年7月22日
5回目：2016年12月14日
追加インタビュー：論文執筆中において、随時実施
質問項目：
①参加しているゼミや授業で発表、質問やコメントをする際に困ったことと自身の努力や工夫
②大学（院）での研究と学びに対するイメージや必要だと思うこと
③日本語で論文やレポートを書く際に抱える不安、悩み及び自分なりの解決方法
④前回の調査時と比べて、自身の学びの姿勢や方法の変化
⑤過去の日本語学習経験（大学時代）への振り返り、授業やゼミへの評価（5回目）

データの分析には、比較的小規模のデータ分析に適している大谷（2007）の SCAT（Steps for Coding and Theorization）を用いた。分析手順としては、面接記録などの言語データをセグメント化し、そのそれぞれに、(1) データの中の着目すべき語句、(2) (1) の語句を言い換えるためのデータ外の語句、(3) (2) を説明するための概念、語句、文字列、(4) (1) ～ (3) に基づき浮かび上がるテーマ・構成概念の順にコードを考案して付していく（4ステップのコーディング）、そして、テーマや構成概念を紡いでストーリー・ラインを記述する（大谷 2007）。以下の表 2 に、本研究におけるインタビュー内容の SCAT による分析手続きの一部を例として提示する。

表2 インタビュー内容の SCAT による分析手続き（1 回目のインタビューデータの冒頭）

発話文番号	発話者	テキスト	(1) テキスト中の着目すべき語句	(2) テキスト中の語句の言い換え	(3) (2) を説明するようなテキスト外の内容	(4) テーマ・構成概念
3	調査者	研究は行ったことがありますか。				
4	I	研究はあのう、うちの大学の教育、なんというか、教育の方式、ちょっと古く、古いと思います（笑）。一年生の時、または二年生の時、ほとんどは授業の中で、先生は一方的に講義をしている、学生ならば、みんな黙って、聞いてだけ。三年生の時は、ゼミをやったことがあります。えー、ありました。〈笑〉でも先生は、大部分の時は先生が話している、だから今、四年間勉強していましたが、日本語はなかなか口から出さなくて。四年生の時は卒業論文、それについての授業もあります。	教育の方式、古い；一方的に講義、黙って；ゼミをやった、大部分の時は先生が話している；日本語は口から出さない	教師主導型教育を受けてきた；日本語を話すチャンスがほとんどない	中国の大学における日本語教育の現状；教師中心のスタイルが主流；学習者受け身	教師主導型の日本語授業

上記のように文字化資料の発話文一つ一つを、SCAT を用いてコーディングした。以下 4 節では、I さんの語り³の一部を挙げながら、分析の結果を提示していく。

4. 分析の結果

4.1 学部時代

中国 A 大学出身の I さんは、学部時代に日本語を専攻していた。当時在籍していた日本語学部について、インタビューで振り返りながら語っていた。これまで受けてきた日本語教育は、教師主導型であったと聞いている。また、3 年生の時から参加してきたゼミも、教師を中心として行われていた。

以下では、I さんが学部 1, 2 年生の時に受けた日本語教育と 3 年生以降に参加したゼミを中心に、インタビューの語りの一部を提示しながら述べる。

4.1.1 学部で受けてきた日本語の授業（大学 1, 2 年生時）

語り 1：教師主導型の日本語の授業

1 年生の時、または 2 年生の時、ほとんどは授業の中で、先生は一方的に講義をしている、学生ならば、みんな黙って、聞いてだけ。

(1 回目のインタビュー)

語り 1 から、I さんが学部 1, 2 年生の時に受けてきた日本語の授業は教師主導型の授業で、発話するチャンスがあまり与えられなかったことが分かった。

語り 2：入学時における教師の威厳の見せ方

1 回目の授業、1 年生の時は先生が一番怖かったです。学生たちをフレームに嵌める感じで、1 回目の授業で先生はいろいろなルールとか、遅刻した場合はどうなるとか、書くミスを犯したらどうなるとか、[中略] ある女子学生はそれを聞いて泣き出してしまった。本当に、泣いちゃった。

(5 回目のインタビュー)

語り 2 で語られたように、入学当初に出会った教師たちは、新入生である I さんたちに対し、彼らを管理するために、様々な規則を定めていた。このことから、学部時代の日本語教師は、新入生だった I さんたちに、教師の威厳を示していたことが窺える。

語り 3：厳しい日本語の発音指導

発音練習の時、みんなおかしいなと思ってたけど、もうあの年代だから、テープを買わせて、テープレコーダーに発音を録音させて、例えば、五十音図を読む時、先生のところで 1 列になって、発音をして、発音が違うと言われた音は、後でレコーダーに録音して練習するとか…、[中略] 夜になると、みんな再生機をもって、(廊下の) 角にしゃがんで…

(5 回目のインタビュー)

³ インタビューで I さんが日本語で語った部分の語りはそのまま提示し、中国語で語った部分の語りは筆者らが翻訳した日本語を提示する。1, 2 回目のインタビューにおいて、I さんは基本的に日本語で語り、3～5 回目及び追加インタビューでは基本的に中国語で語った。

語り 3 から分かるように、I さんが受けていた日本語の発音指導は、自分の声をテープレコーダーに録音させて、繰り返し発音練習を行うという方法が取られていた。この指導の仕方に対し、I さんとほかの学生は、疑問を感じていたようである。

語り 4：学生のミスに対する様々な罰

私たちの学年は、入学した時から、書き間違えた単語をもう一度書かされるとか、数千回も数万回も書いた。

…後、罰として立たされるとか、掃除をさせられるとか、何でもあった。

(4 回目のインタビュー)

語り 4 のように、学生が犯した日本語のミスに対し、様々な罰が与えられ、I さんはそれを教師の言う通りに従っていたことが窺える。

語り 5：アウトプットに対する自信欠如

中国の大学では話すチャンスがあまりないから、[中略] みんなの前で話す時は、大変緊張して、それはちょっと怖い。

(1 回目のインタビュー)

でも、今まで受けてきた教育は、何か一つとんでもないではなくて、すごく小さいことを間違えてたら、すぐ先生にしかられているから。だから、書く時も、いつも怖くて…

(2 回目のインタビュー)

語り 5 では、これまで受けてきた日本語教育により、話すことにも書くことにも不安を感じ、I さんは、アウトプットに対する自信の欠如を感じていたようである。

語り 6：日本人らしい発音の習得

発音の指導はすごく厳しかった。自分（の発音）はどんなレベルがよく分からないけど、日本人の友達によくできていると言われた。普通中国人が日本語を喋る時、中国人の発音が分かるんじゃないですか。日本人みたいな発音能力がつくまで時間がかかると思う。でも、私は自分の発音に自信があるね。まあ、会話練習は足りないと思うけど。

(追加インタビュー)

語り 6 から分かるように、I さんは厳しい発音指導を受けることにより、自然な日本語の発音を習得でき、それに対して自信を持っているようである。

語り 7：同時通訳の繰り返し練習による聴解力の向上

今でも母校に感謝しています。日本に来たら気づいたことなんだけど、大学の教育はすごく厳しいから、例えば、聴解の授業で同時通訳の練習をして、長い日本語の録音を一回聞いただけでリピートしたり、通訳したりする練習をしてた。だから、聴解能力はちゃんとついていると思う。日本に来たばかりの時、ほかの留学生は授業についていけないと言ってたんだけど、自分にはそんなことはまったくない。

(追加インタビュー)

語り 7 から、I さんはしっかりした同時通訳の繰り返し練習により、来日した後問題なく大学の授業についていける能力が身についたことが窺える。

語り 8：厳しい教育で鍛えられた辛抱強さ

いろんな罰を受けてきたおかげで、強いプレッシャーにも耐えられるようになったと思う。

(追加インタビュー)

語り 8 から見えるように、I さんは大学時代多くの罰を受け、苦労はしていたが、それにより今後の勉強、生活にも役に立つ辛抱強さが鍛えられてきたと言えよう。

語り 9：一生のコレクションとしての「ノート」

卒業する時、そのノート（罰として書いてきたもの）をずっと捨ててなくて、これは一生のコレクションです。|中略| そして永遠の記念にします。

(4 回目のインタビュー)

語り 9 から分かるように、I さんは、学部時代に受けてきた罰を否定的に捉えておらず、何度も書かされてきたノートを、大学卒業後も大切に保管し、自分にとって一生の思い出であると肯定的に捉えていることが窺える。

語り 10：就職に役立つ学部時代の日本語教育

ある程度役に立つ部分はあったと思います。私はあまりできがよくなかったけど、同期の人たちはすごく優秀で、卒業したらすぐに（就職できた）。

(5 回目のインタビュー)

語り 10 では、これまで受けてきた日本語教育について、同期の就職状況により、肯定的に評価していることが分かる。

4.1.2 学部で参加したゼミ（大学 3、4 年生時）

語り 11：講義型のゼミ

うちのゼミも先生は大部分の時間を占めたから、学生は話す、あるいは発表する時間は少ない、少なかったです。

(1 回目のインタビュー)

語り 11 によると、I さんが参加したゼミは、学生の発話及び発表する時間が十分に与えられず、1、2 年生時の日本語の授業と同様に、教師の発言を中心とした講義型のゼミであったことが窺える。

語り 12：無関心なゼミ参加姿勢

みんなも、ほかの人の発表の内容についてそんなに興味がないから、みんなも質問したことも大体ありません。

(1 回目のインタビュー)

語り 12 から分かるように、ゼミ参加者は他者の発表に無関心であった。あるテーマをめぐって議論が交わされるというゼミのあるべき授業風景が I さんのところでは見られなかった。

語り 13：形式的なゼミ発表

みんな黙って、聞いて、終わったよ、じゃ、拍手。それで終わりです。先生は最後みんな発表した後で、今日は〇〇さんの言ったことをちょっと聞きましたが、中にちょっと足りないところがあると思いますが、この後もっと頑張ってくださいね…

(1 回目のインタビュー)

語り 12 と同様に、語り 13 から、I さんのゼミは本来のゼミにあるべき参加者同士の議論や対話が見られず、ただ発表というやり方を取り入れただけであったことが分かる。つまり、教師も学生もゼミの役割—教師の指導のもとに少数の学生がみずからの発表や討論により主体的に学習を進める（筆者傍点）形の授業⁴—への認識があまりなかったと指摘できる。

語り 14：任務としての質疑応答活動

私が言うことも相手が分からなくて、相手が答えてくれたことも、私もえ？なんでしょう、とそのまま終わりました、お互いに、ただ質問の振りをして、先生に喜ばせる…

(1 回目のインタビュー)

語り 14 では、ゼミにおける質疑応答の時間は、ただ教師を喜ばせるために行う活動であり、ゼミに参加する際、質問することは、学生としての任務の一つであるように窺える。

語り 15：人間関係への配慮

私、話し言葉が苦手だから、あまり恥ずかしいから、そして人間関係も大切にしているから、質問したことがあったんですが、あまり多くない。

(1 回目のインタビュー)

語り 15 から分かるように、I さんは、教師主導型の授業を受けたことにより、発話するチャンスが十分与えられなかったため、ゼミにおいても、話すことに対して苦手意識を持っている。また、ゼミでの発言は、ほかのゼミメンバーを困らせないように、心がけているようである。

4.1.3 学部時代のストーリー・ライン

以上の内容を踏まえ、I さんが学部時代に受けてきた日本語教育の有り様について以下のようなストーリー・ラインを描く。なお、【 】内は SCAT で生成された構成概念である。

中国 A 大学出身の I さんが学部時代に受けてきた日本語教育は、教師が一方的に教えるという【教師主導型の授業】であった。学生は受け身的な姿勢で授業に臨み、教室において、発話するチャンスはあまり与えられなかった。卒業論文作成の授業においても、教師を中心とした【文法知識伝授型の授業】が行われていた。

学部 1、2 年生の時には日本語の間違いを犯した際、教師から「正しい答えを数千回以上書くこと」や「教室を掃除すること」など、様々な「罰」が与えられていた。I さんは、こうして受けてきた厳しい罰が現在でも感じている【アウトプットに対する自信欠如】の原因の一つである

⁴ コトバンク 株式会社日立ソリューションズ・クリエイト『世界大百科事典（第 2 版）』（<https://kotobank.jp/dictionary/sekaidaihyakka/>）の「ゼミナール」の語釈より。

と考えている一方、罰として記述してきたノートを大切に保管しており、一生の貴重な思い出になっていると語っていた。また、当時の厳しい日本語の教育は、I さんの【日本人らしい発音の習得】、【自信のある聴解力】、及び【厳しい教育で鍛えられた辛抱強さ】につながっていることなどといった肯定的評価もインタビューで明らかになった。

A 大学の教育改革により、学部3年生の時に、ゼミが導入された。ゼミを選ぶ際に、指導教員の研究分野ではなく、教師との相性や雰囲気合うかどうかでゼミ選択の基準になった。また、ゼミは、1, 2年生時の日本語の授業と同様に講義型の進め方で行われた。ゼミでの発表は、ただ資料を読み上げていく【形式的なゼミ発表】だった。その結果、ゼミ生同士での積極的な意見交換や学び合う姿勢が見られず、【無関心なゼミ参加姿勢】で臨んでいた。意見交換の場においても、質問すること自体は教師を喜ばせるために行う【任務の一つ】として捉え、ゼミへの参加価値を見出していないようであった。

4.2 研究生時代

大学を卒業した後、I さんは来日した。これまで触れたこともなかった社会学の専攻を選び、外国人研究生として、大学のアカデミックな活動に参加しつつ、大学院に進学するための準備を整えていた。この時のIさんには「大学院の入学試験に合格する」ことが喫緊の課題であった。

ここでは、研究生として日本の大学に在籍していた時期の、I さんのゼミ・授業参加及び研究活動について、I さんの一部の語りを提示しながら論じる。語りが長い場合、重要な箇所を下線で示す。

4.2.1 ゼミへの参加

語り 16: 話すことへの苦手意識

今言う日本語はやはり変と思います。今まではずっと本を見て、書くのはちょっと大丈夫かなと思いましたが、聞くのも大体分かりますが、でも、話すのは大変難しいと思います。

(1 回目のインタビュー)

語り 16 から、I さんは自身の日本語力に否定的な評価を持ち、話すことに関して自信が欠けていることが窺える。

語り 17: マイノリティとしてのゼミ新参者

〈嘆き声〉恥ずかしい…うちのゼミは、私を加えて3人しかいないですから、そのほかの二人は日本人で、先生は日本人でももちろんですから、みんなは黙って、私が言っているダメな日本語を聞いたら、みんなは微笑んでくれましたが、でも私はやはりさっき何を言ったの、〈嘆き声〉ちょっと…

(1 回目のインタビュー)

語り 17 で述べられたように、研究生のIさんは、指導教員のゼミに参加する機会が与えられた。しかし、自分以外の参加者が全員日本人であるゼミ環境に置かれ、I さんはマイノリティとしての自分を強く意識し、さらに、日本語によるコミュニケーションでの意思疎通へ不安を感じていたようである。

語り 18：地道な努力

やはり日本語能力。なんか、話のスピードが早すぎるから、スピードもじゃなくて、たぶん、専門用語が多すぎるから、聞き取れなかった、追いつかないこともあります。だから、毎週ゼミの時、それを録音して、その後で、もう一回自分で聞くことができます。

(1 回目のインタビュー)

(来日した後) 専門を変えたので、分からない専門用語がある、それから、ゼミのみんながどう議論しているかも勉強したいので (録音した)。彼らと考え方が違うから。

(追加インタビュー)

語り 18 で述べられたように、I さんは自身の日本語力と専門知識の不足を認識しているようである。また、ゼミでの議論の仕方と他者の考え方も学びたいため、先生とほかのゼミ生の許可を得た上で、毎週のゼミで、みんなの話し合いを録音するといった地道な努力をし、前向きな姿勢を見せている。

語り 19：多角的な刺激とアドバイス

素人は門外漢。私だけです。それでも、うちのゼミは、みんな優しいですから。今学期の内容が 1 冊の本を読んで、その中に何が発見したか、分からないところがあったら、あの、ゼミの時、質問を提出して、みんなに答えてもらおうという感じ。|中略| その本の中は、福祉、社会福祉、まちづくり、いろいろな内容があって、|中略| ほかの学生から、自分の専攻分野に関する知識も、そのゼミでもらえるのが、それはいいことだと思う。|中略| みんながお互いに、お互いの先生になる。学生は私一人だけ。

(2 回目インタビュー)

語り 19 によると、優しい仲間たちに囲まれた I さんは、ゼミの時間で社会学に関する専門知識を獲得した。また、ほかの参加者との話し合いを通し、多くの学びが得られたようである。

4.2.2 アカデミック・ジャパニーズ授業への参加

語り 20：日本語アウトプットへの苦手意識

文法的な問題かな、|中略| 日本語ではどう言えばいいのか、あのう、みんなに分かりやすいのかはちょっと困りましたことがたくさんあります。

中国の大学では話すチャンスがあまりないから、自分の話し方はいまここに来て、みんなのレベルが高そうな感じですね、やはり自分は授業でグループで話し合う時に、自分の言うことは相手が理解できますか、話が進めますかという感じ、そして私やはり、恥ずかしがり屋の感じ、みんなの前で話す時は、大変緊張して、それはちょっと怖い。

(1 回目のインタビュー)

大学院受験に際して研究計画書を提出しなければならないことから、I さんは学術文章の書き方を学ぶアカデミック・ジャパニーズ (以下、AJ) 授業を履修した。語り 20 によると、I さんは日本語でレポートを書く際、日本語表現に対する不安を抱えていた。また、この授業が参加型授業であったため、I さんはスムーズに授業活動に参加できるか心配し、話すことに苦手意識を持っていることが推測できる。

語り 21：協働学習への不慣れと参加時の困難

ちょっと、私の考えですが、先生の講義、なんか、先生が教えるのがちょっと、足りないかなと思います。…ペアしている時は、中略やはり、時間が短いのも、相手が何を研究しようとしているのかも、たぶん、あの、十分に理解する時間が足りないかなあ。で、やはりみんなが親しくないから、みんなに意見とか、出すこともそんなにやさしくない。中略まあ、とりあえず〈笑〉雑談…

(2 回目のインタビュー)

語り 21 で述べられたように、I さんは協働学習に慣れず、教師から知識を得ることを期待したが、それが十分満足のいくものではなかったため、物足りないと感じている。また、時間が足りないこと、かつ互いに親しくないことから、話し合いが雑談になってしまい、ピア活動が順調に進まない場合もあったと分かる。

語り 22：意味のある意見交換

あの、授業の中で、ペアして、雑談ばかりと言ったが、でも、だいたい、相手の研究しようとする内容について、みんなえらいだなあと思います。だからいろいろの人とペアしてから、みんなの発想が見えるのが、たくさんの刺激を受けた。みんなはいろいろな角度から考えているから、私の考え方も鍛えられた。

(2 回目のインタビュー)

語り 22 によると、I さんは他者との話し合いを通し、多角的な考え方が育てられ、アイデアの増加や思考力の向上を実感してきたようである。

語り 23：学術レポートの書く手順の習得

研究計画書を書く時も同じだったが、思いついたことを書いて、筋があまり通っていなかった。この授業で、まず書きたいことを考えて、そしてデータを集めて、順序に沿って書いてっていう感じ。今後レポートを書く時、役立つと思う。

(3 回目のインタビュー)

語り 23 で述べられたように、I さんはこれまでの学術文章の書き方を振り返り、授業で習った手順に沿って書けば、筋の通った文章が書けると意識し始めたようである。

語り 24：協働的な推敲活動の効果の実感

日本語のほうはね、あのう、書く時に色々考えなくちゃ、日本語が正しいかどうか、書き終わったらもう一度読んでみる。中略この過程は、日本語力が鍛えられた…

授業ではペアでお互いに書いたものを見るじゃないですか。ほかの人が見てくれる時、文の主語がどこにあるか分からなかったら、指摘してくれる。ほかの人の書いたものを読む時、こういう間違いがあるから、自分も気をつけようと思う。…

(3 回目のインタビュー)

語り 24 によると、I さんは日本語表現に対する不安を感じているものの、ピア活動を通し、グループで推敲し合うほか、自己推敲も促された。また、ほかの参加者が書いた文章を読むことにより、言語知識の勉強ができたということである。

4.2.3 研究活動

語り 25：言語力の向上を目指すことが来日動機

日本語の専門ですから、やはり日本で自分の言語力を一層高く上げる？上げたいから。
(1 回目のインタビュー)

大学時代は日本語専攻であった I さんは、ほかの専門分野に関する認識や基礎知識がまだ十分ではないと感じていた。そのため、語り 25 で述べられたように、研究生として入学した当初、I さんは日本語を用いて社会学に関する専門知識を獲得し、研究能力を磨くという意識をまだ持っておらず、言語力の向上を主要な目的としていると語っていた。

語り 26：まとまりのない研究計画書

興味があったら、とりあえず書いてみる。|中略| 書いたものがちょっと変かも。たぶん先行研究のところで、あまり整理されていなくて、テーマについていっぱい読んだけど、あまりまとまらなくて…
(1 回目のインタビュー)

語り 26 で述べられたように、I さんは研究計画書の執筆を始めたが、先行研究が上手に整理できず、書いた文章の筋が通っていないことに悩んでいたようである。

語り 27：専門知識の欠如による問題意識の不明瞭

論文を書くなら、やはり先生の研究分野と関わりがあったほうがいいね。でも、私専攻を変えたし、それで、社会学の研究すべき点が見つからない。前の思考方法と全然違って、今とても悩んでいる。
(3 回目のインタビュー)

語り 27 で述べられたように、I さんは指導教員の研究分野に合わせて自分のテーマを決めようと思っていたが、社会学に関する専門知識の欠如から、研究価値があるテーマを見つけられず、ジレンマに陥っていたと推測できる。

語り 28：問いを立てるのが苦手

…社会現象の不思議なところを見つけて、「なぜ」を問わなければならない〈笑〉。私は子供から受けたのは、先生に言われたことに従うことで、自分で考えない。リサーチクエスションをたくさん出してみたが、先生に研究の価値がないとか〈笑〉|中略| やはり私は問いを立てるのが苦手で、これは一番大きな問題だと思います。自分の中に考えがない。|中略| 研究計画書を7つ書いたが、まだ通っていない。
(3 回目のインタビュー)

語り 28 では、I さんはこれまでの教育経験を振り返り、研究計画書を書き上げても指導教員の許可が下りない一つの理由として、「自分の中に考えがない」と気づいた。また、指導教員の指摘により、価値のあるものを研究するべきであると認識している一方、どのように問いを立てるかについて、まだ悩んでいるようである。

語り 29：進学によってもたらされたプレッシャー

私は言いたいこともうまく伝えられないし、書きたいこともうまく表現できないし、先生は私のことが嫌いになるじゃないですか。〈笑〉試験がまだだけど、本当に受かるかな 〈笑〉
(3 回目のインタビュー)

語り 29 によると、I さんはアウトプットへの苦手意識を抱え、進学に伴い、大きなプレッシャーを感じていたようである。

4.2.4 研究生時代のストーリー・ライン

上記に述べた結果をもとに、研究生として日本の大学に在籍していた時期の I さんのゼミ・授業参加及び研究活動に関して、ストーリー・ラインを作成した。

研究生の I さんは、ゼミ参加の機会が与えられ、毎週ゼミのディスカッションに出ていた。だが、そこで I さんは自身の【日本語能力の不足】、【専門知識の欠如】に気づき、また、自分以外の参加者が全員日本人である環境に置かれ、【マイノリティとしての自分】を意識し始め、心細くなった。それにより、言動が慎重になり、周りとの人間関係も強く意識するようになってきた。その一方、I さんは自身の不足を補うため、【地道な努力を積み重ね】つつ、異なる研究テーマのゼミ生の集まりによってもたらされる【多角的な刺激とアドバイス】を得た。

また、I さんは研究生在籍中、AJ 授業にも参加した。授業開始時、I さんは、【話すことへの苦手意識】と【学術論文の執筆不安】を抱えていた。また、【協働学習への不慣れ】が見られ、【あたりさわりのないコメント】をし、話し合いが【雑談ばかり】になってしまうことも多かった。だが、時間が経つにつれて、協働学習において、【意味のある意見交換】がたくさん行われ、I さんは【アイデアの増加】、【思考力の向上】及び【協働的な推敲活動の効果】を実感してきた。レポート執筆の面においては、【日本語表現に対する不安】はまだ残されているものの、教師が提示した作成手順に従えば、【筋の通った文章が書ける】と意識し始めた。

一方、進学の準備に際し、指導教員に認められた研究計画書の提出が必須となる。しかしながら、【言語力の向上を目指すことが来日動機】であった I さんは入学した当初、学術的な文章の書き方が未熟で、【まとまりのない研究計画書】をどう改善すべきか悩んでいた。また、【専門知識の不足】及び【主体的思考力の欠如】の影響で、I さんはなかなか研究価値のあるテーマを見つけられず、問いを立てることにも非常に苦勞していた。以上のことにより、この時期 I さんは【進学によりもたらされたプレッシャー】を抱えていた。

4.3 大学院 1 年生

半年間の研究生時代を終え、I さんは大学院の入学試験に合格し、修士課程に進学した。所属するゼミは以前と同じゼミであり、それ以外にも、指導教員が担当する学部のゼミと、大学院の授業にも参加するようになった。この時期の I さんは、研究生時代より一歩進み、一人で、または、ゼミ生と協力して研究活動を行うと同時に、後輩への研究のサポートも始めた。

ここでは、大学院 1 年生の I さんがいかにゼミと授業におけるアカデミックな活動に参加していくか、それを通じていかに研究活動を行っていくかについて、語りを提示しながら論を進める。

4.3.1 大学院のゼミへの参加

語り 30：恵まれたゼミ環境における信頼関係の構築

何を言ってもみんな納得してくれて、全然怒らない感じ。[中略]（ゼミで）博士の先輩がたくさん質問してきて、彼が何を聞きたいかは分かるけど、うまく説明できない。先生も考えてくれて、代わりに答えてくれた。「あってる？」って先生に聞かれた。「はい」って（答えた）。うん、うちのゼミは大体こんな感じ。みんなが通訳してくれる。

（5 回目のインタビュー）

先生は明るくて面白い人で、ゼミの雰囲気がすごくいい。ゼミの LINE のグループもある。[中略] 二人の同級生がいて、心強いと思う。二人ともとてもいい人だ。

（4 回目のインタビュー）

語り 30 から、I さんはゼミにおいて、優しくて熱心な他者の支えに恵まれていることが窺える。また、他者と関わることで心強さを感じられ、それが、互いの信頼関係の構築及び自らの居場所の獲得につながっていると言えよう。

語り 31：緊迫感のある学びの場

ほかの人が発表する時ちゃんと聴かないといけない。そうしないといけない。先生は最近私に質問するのが好きみたい。毎回ほかの人が発言したら、先生は「I さん、どう？」って聞いてくる。[中略]（私が）もともと読むのも遅いし、聴く時にちゃんと聴かないと、何の質問もできなくなっちゃう。

（5 回目のインタビュー）

自分のためにも発言しないといけない。ゼミで話すチャンスを利用して、もっと話して、練習する。

（4 回目のインタビュー）

語り 31 から、ゼミの雰囲気は自由で気楽に感じる一方、指導教員に直接指名され、質問することを求められる場合もあるため、集中しなければならないという緊迫感も感じられたようである。また、I さん自身も、ゼミで発言することを通して学ぶ機会を活用する必要性を感じていることが分かる。

語り 32：粘り強く頑張りつつ、敢えて挑戦する姿勢

うまく話せなかったらジェスチャーを使う。〈笑〉一回の説明で（みんなが）分からないようだったら、もう一度やってみる。[中略] …日本語で話せないと思うことがあったら、それを敢えて言ってみる。[中略] …今でも二人以上いる時、日本語を話すと緊張する。うまく話せないのに、たくさん時間を使っちゃったら、みんなに申し訳ないと思う。でも、（勉強のために）少しずうずうしいほうがいいかもしれない。

（4 回目のインタビュー）

語り 32 から分かるように、I さんはこれまでのように粘り強く頑張りつつある。また、日本語を話す際に緊張し、心細く感じやすいが、心の安全地帯から一歩踏み出し、できないと思ったことに敢えて挑戦してみる姿勢が見えるようになった。

語り 33：意見が伝わらないことによる不安

言いたいことがあったら、ほかの人は一言で簡潔に説明できるけど、私はまず言ってみて、言いたい言葉が思いつかなかったら、ほかの言い方に変えてみたり、で、こうなっちゃったり（遠回しの意味を示すようなジェスチャーをする）。聞いている人も疲れているみたい。

（4 回目のインタビュー）

語り 33 から、I さんは他者に意見を伝えることに対して苦手意識を持ち、自分の考えが他者に伝わらないことに不安を感じていると言えよう。

語り 34：発表スクリプトからの解放

大学で発表する時とか、質問に答える時に、私は必ずスクリプトを作ってた。ここで「です・ます体」を使うとか〈笑〉、「いただく」を使うとか、細かくて正確なものにしてた。今学期を通して、そんなことをしなくなった。流暢に話せなくなるかもしれないけど、ずっとスクリプトを読むままだと、永遠に上達しないと思う。最初はちょっと自信がなかったけど、1回うまく発言できたら、その後スクリプトから解放できた。

(4 回目のインタビュー)

語り 34 から、これまでゼミで発言する前に正確なスクリプトを作ってきた I さんは、日本語を話す際の緊張を克服しようとし、勇気を持って発言する試みを通して、スクリプトを読むことからの解放が達成できたと分かる。

語り 35：結論に辿り着かない局面の打破

みんなはこのテーマにそんなに興味があるわけではない。毎週言ってるんだけど、私はこれにちょっと興味がある、これを研究したらいいかも。ずっとこんなことを繰り返して、なかなか決められない。最後のこの一ヶ月、やっと決めた、本当に泣きそう。

みんなの研究分野が違うから。[中略] …もう我慢できない。私は「プランを出したらどう？」と言って、この感じでやるか、その感じでやるか、どっち一つ決めよう、そうしないと本当に時間がない〈笑〉。最近やっと一つのプランを受け入れてもらえて、やっと進めた。

(5 回目のインタビュー)

語り 35 は他者との共同研究を進める中で感じたことについての I さんの語りである。互いの研究分野と関心が異なるため、I さんは議論を通じて多様な視点からアイデアを得たが、結論に辿り着く難しさを感じていた。そこで、効率性を考えた上、I さんは積極的に提案し、結論にまとめるよう努力している様子がデータから読み取れる。

4.3.2 学部 of ゼミへの参加

語り 36：他者への研究のサポート

今学部四年生の中に、完全に書けそうもない子が二人いて、その一人が私の研究テーマに似ているから、(ゼミの後半で) 1 対 1 の個人指導もしている。彼は本当に躓いているみたい。私が知っていること、こう書いたらいいとか、彼にアドバイスして、彼は自分で調べて、また先生に報告する。

(5 回目のインタビュー)

語り 36 から分かるように、I さんはこれまでの経験で得た研究ノウハウを後輩に伝授し、他者への研究のサポートに努めている。

語り 37：他者への支えによる自己肯定感の増加

なんか達成感を感じるね〈笑〉。彼らは B 大学の学生さんだよ。私は外来の学生だし、今まで(専門知識について) 触れたこともないし。(調査者：自信がついた感じだね。) そうだね〈笑〉。今まであんまり自信がなかった〈笑〉。

(5 回目のインタビュー)

語り 37 から、学部生の後輩への研究のサポートは、自信が欠如していた I さんにとって自己に対する肯定感の増加につながっていることが分かる。

4.3.3 大学院の授業への参加

語り 38：留学生だから甘えてはいけない

先生が授業をする時でも、質問をする時でも、日本人と留学生を区別して扱わない。質問されたらすぐに反応しないとイケない。[中略] 先生は留学生だから簡単な質問をしたり、待ったりはしない。答えるのが遅くなったら、先生は「じゃ、次いきます。」って。自分はすごく恥ずかしいから、今度はちゃんと準備しないと、と思って。

(5 回目のインタビュー)

語り 38 から読み取れるように、大学院の授業に参加する際に、留学生だからといって教師に特別扱いされないことは、プレッシャーになる一方、さらに努力するきっかけにもなっている。

語り 39：優秀な留学生の存在によるプレッシャー

クラスには 20 人もいる。留学生も多い。みんな日本語がすごく得意。同じ留学生なのに、みんな日本語がペラペラで、〈嘆く〉彼らに比べたら、プレッシャーを感じるね。

(5 回目のインタビュー)

語り 39 から、周りに優秀な留学生が存在することで、I さんはプレッシャーを感じていることが窺える。

4.3.4 研究活動に取り組む際の葛藤と気づき

語り 40：人的リソースの活用

前学期の副ゼミで毎回本を読んで要約を書いたんだけど、(同じ主ゼミの日本人の学生に)「チェックしてあげるから、送って」って言われた。[中略] …同じゼミの卒業生の先輩がいて、今広島で教えている日本人で、とても優しい人。修論とか、長い文章だったら、「送ってね」って言ってくれた。私は書いた文章をその先輩に送った。で、先輩がチェックしてくれた。

(5 回目のインタビュー)

先生の研究室の助手の方とよく話したり、悩みを相談したりもする。その方もアドバイスをくれた。人間関係をあまり考えすぎないで、ゼミの時間を活用して、たくさん話したほうがいいよとか。

(4 回目のインタビュー)

語り 40 から、ゼミなどで知り合った先輩や友人からアドバイスをもらったり、他者にサポートしてもらったり、人間関係を活用し、研究活動に取り組んでいる I さんの姿が見える。

語り 41：方向が定まらずに苦境に陥っている

調べれば調べるほど、自分の知らないことに気づいた。最後は海みたいな感じ。方向が見つからない。今はまさに方向が分からない状態。

(5 回目のインタビュー)

語り 41 から分かるように、自らの研究活動において、I さんは地道な努力を重ねているが、自分なりの「正しい方向」が見つからず、難航する状況に陥っている。

語り 42：研究の途中における躓きの繰り返し

研究はまだまだで、方向性をこれから再検討しなければいけない。自分の作った研究計画がもう十分に厳密なものだと思った時、自分の立てた研究計画、研究テーマはすでに先行研究があることに気づいたり、面白いものだと思った時、実は常識的なことだと気づいたり、いつもこんな感じになっちゃう。

(5 回目のインタビュー)

語り 42 から、I さんは、研究活動の中で起きた躓きの繰り返しの中で、自分の作った研究計画が「十分に厳密なものだ」「面白いものだ」など、自信のあるところに、実は足りない面が存在する可能性があることに気づいたようである。

語り 43：多岐に渡る専門分野に溶け込めない

うちの研究科は研究分野が広くて、分枝もすごく多い。例えば、心理や歴史などに関する研究は、私たちと完全に世界が違う。一緒に授業を受けても、やっぱりみんなが違いすぎる。私たちのように、政策について、あるいは都市問題について研究する場合でしたら、まだついていける。

(5 回目のインタビュー)

語り 43 から、幅広い専門分野を扱う研究科に所属する I さんが、専門知識の不足から、より大きな研究コミュニティに溶け込むことに難しさを感じていることが分かる。

語り 44：他者の思考方法との違い

私たちの専門は社会学で、政策については、まず問題意識を出す。「なぜ」から始まる問題意識を考える。でも、私が今まで身につけてきたのは、How のような(考え方だ)。だから、Why に関してはちょっと難しい。問題意識を出しても、仮説ができなくて、とても難しい。|中略| 考え方が違うと思う。今でもリサーチエスションと仮説を出すのが難しい。

(4 回目のインタビュー)

語り 44 より、大学院での研究活動を通じて、I さんは、これまで身につけてきた思考方法（どうすればよいか）は、他者の思考方法（なぜなのか）とは異なることに気づいた。それにより、I さんは自分の研究の問題意識を明確にすることについて、苦手意識を感じているようである。

語り 45：研究ノウハウの蓄積

資料やデータを探すなど、正確にしないといけない。思い込みで何かを適当に言うんじゃないで、ちゃんと証拠を示さないといけない。|中略| 先生はいつもおっしゃっている。論文は、興味も大切だけど、実施の可能性を考えないといけない。興味があっても、難しくて論文を書けなかったら、卒業できない。

(4 回目のインタビュー)

語り 45 から、I さんが、研究活動において、思い込みより証拠、また、研究計画の実現可能性を重視する大切さに気づいたことが分かる。

語り 46：研究意義への気づき

まず、誰が見てもこのテーマは研究意義があることが大事。次に、このテーマに関して、話のつじつまが合うように組み立てることができても、できなくても、この中に、みんなが新しい、意義がある、そして、正しいと思うところがいくつかあればいいと思う。

(4 回目のインタビュー)

語り 46 では、I さんが修論に向かって前進する方針と目標について語っている。研究の方向が定まらない状況に陥っていた I さんは、人に役立ち、かつオリジナリティのある研究をしたい

という自分の目標について語っている。

4.3.5 大学院 1 年時のストーリー・ライン

以上の内容を踏まえ、大学院 1 年生時における I さんの授業やゼミへの参加過程及び、それによる研究活動に対する葛藤と気づきについて、以下のようにストーリー・ラインを描く。

I さんは大学院修士課程に進学したものの、【自信の欠如】が見られるところは以前と同様である。この時期に、I さんは大学院のゼミ、指導教員が担当する学部 of ゼミ、また、大学院の授業に参加している。

まず、優しくて熱心な先生と仲間のいる【恵まれた(大学院の)ゼミ環境】に置かれ、他者との【信頼関係の構築】を通じて、居場所を獲得できた。一方、ゼミは【緊迫感のある場】でもあり、【対話を通じて学習する場】でもあると認識し始めた。自身の日本語能力に対する苦手意識から、【意見が伝わらないことによる不安】が感じられたようであるが、留学生が自分一人という状況における【マイノリティとしての自分】を生かし、日本語で積極的に発言する努力をしている。まわりの空気を読みながら行動する一方、【粘り強く頑張る姿勢】や、心の安全地帯から一歩踏み出し、できないと思ったことに【敢えて挑戦する姿勢】が見えた。また、ゼミで【他者の真似で質問スキルを磨く】工夫もしている。I さんはこのような積極的な発信を通じて、これまで慣れてきた【発表スクリプトからの解放】が達成できた。2 学期から、ゼミ生と共同研究を始めた。I さんは、共同研究をめぐるディスカッションの効率性を懸念し、【結論に辿り着かない局面の打破】をするように努めている。大学院のゼミだけではなく、I さんは指導教員の持つ学部のゼミにも参加している。これまで蓄積してきた研究ノウハウを後輩に伝授し、【他者への研究のサポート】をし始めた。それにより、【他者への支えによる自己肯定感の増加】が見られた。そして、ゼミ以外、大学院の授業における他者との対話を通して、【留学生だから甘えてはいけない】、【優秀な留学生の存在によるプレッシャー】を感じていたようである。

こうしたゼミなどで得られた【人的リソースの活用】も通じて、I さんは研究活動に前向きに取り組んでおり、当初指導教員に合わせて選んだ研究課題に関心を見出している。しかし、調べれば調べるほどテーマの広さと深さを認識し、【方向が定まらず苦境に陥っている】状況になり、【研究の途中における躓きの繰り返し】が見られた。また、共同研究が難航したことにより、【研究は一人のほうが楽】だと思うようになったり、研究テーマの異なる他者と共に授業やゼミに参加することで【多岐に渡る専門分野に溶け込めない】と感じたりもした。一方、対話を通じて、【他者の思考方法との違い】に気づいた。そして、【思い込みより証拠】や、【研究計画の実現可能性を重視】する大切さなど、多くの気づきが得られた。さらに、I さんは【卒業が一番】と認識し、現実目に向けながら、修論の目標について、【人に役に立ち、かつオリジナリティがある】研究をしたいと語っている。

以上、SCAT による分析で明らかになった I さんのストーリーを学部時代、研究生時代、大学

院1年生という時系列に沿って紹介した。以下、複数のコミュニティ間を移動するという着眼点から、中国の大学から日本の大学院への移動に伴う複数のコミュニティへの参加がIさんにとってどのような意味を持っているかを考えたい。

5. 考察—コミュニティ間の移動が日専生にもたらしたこと

5.1 Iさんが関わってきたコミュニティ

本稿では三代(2009)が指摘した、一緒に勉強、研究することによって形成された連帯感のあるグループのことをコミュニティとする。こうしたコミュニティが必ずしも明確な境界を持つわけではない。この考えを踏まえ、筆者らは、当事者のIさんが「共に勉強や研究をすることによって生まれた私たちという連帯感」のあるグループを以下のようにまとめることができると考える。

図2のように、Iさんは中国国内の大学の日本語授業、3年生の時からのゼミ、来日後のAJ授業、大学院ゼミなどのような物理的な空間を持つコミュニティと、研究者コミュニティ、学術コミュニティという物理的な空間を持たない抽象的なコミュニティを経験してきたと考えられる。

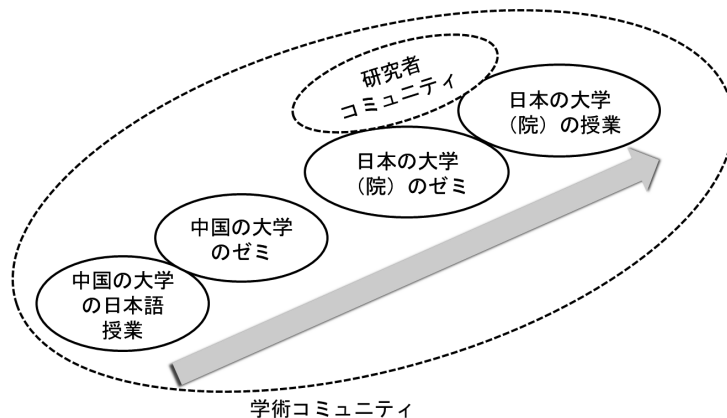


図2 Iさんが経験してきたコミュニティ

筆者らの経験によると、中国の大学の日本語学科では、1学年20人以上の場合、クラスを複数に分けて管理していることが多い。一度同じクラスになったら、選択授業を除いて大学4年間、とりわけ、日本語の授業⁵に関しては基本的に皆同じ授業に出席することになる。従って、日専生にとって日本語の授業は4年間、クラスメートと共に日本語を勉強するところであり、強い連帯感のあるコミュニティでもあると言える。また、3年生の時からのゼミは、日本語を勉強することより、むしろ共に何かを研究することを目的として組織されたグループであるため、日本語の授業と異なる性質を持つコミュニティである。その後、日本に渡ったIさんは研究生として在籍し、大学院入試の準備を始めた。在学中、Iさんは論文の書き方を鍛えることを目的とするAJ

⁵ その下位分類として、聴解授業、読解授業、作文授業などがあるが、こうした授業も基本的に、クラス単位で受講する。ここでは、一括して「日本語の授業」と呼ぶことにする。

授業で、多国籍かつ、異なる学年の学習者と出会い、これまでにない新たなコミュニティを経験した。また、Iさんは大学院のゼミにも参加し、そこでは、自分の研究テーマを洗練させる一方、研究のサポートとして学部生の卒論指導にも関わってきた。こうした大学院ゼミは、大学時代のゼミともAJ授業とも異なり、個々の研究テーマの下で教員やほかのゼミ生と議論を交わし、研究者を育成するコミュニティでもあると言えよう。

以上のように、物理的な空間を持つコミュニティのほか、Iさんは研究者コミュニティ及び、広い意味での学術コミュニティにも関わっていると考えられる。この二つのコミュニティは必ずしも明確な境界を持つわけではない。研究者コミュニティは、大学院の授業やゼミなどを通して、研究者としての素質が鍛えられているコミュニティを指している。そこでは、研究者としての研究問題や社会問題の見方や論文の書き方などのように、研究者同士の間で共有されたレパートリー (shared repertoire) (Wenger 1998: 72-73) を獲得している。さらに、一番大きい輪としての学術コミュニティは、研究者としての素質は勿論、講義でのメモの取り方やレポートの書き方、プレゼンテーションの仕方といった、より一般的な学術の教養を鍛えるところである。それは、Iさんの事例から見ると、大学教育を受けることから始まって、来日後の大学院教育まで包括していると考えられる。

5.2 コミュニティ間の移動による「日専生」のアイデンティティの変容

以上、Iさんの語りにより、これまで経験してきたコミュニティの中身、個々のコミュニティ間の関係と、コミュニティ間の移動の軌道を一通り整理した。以下、コミュニティ間を移動することは、日専生のIさんにとって、何を意味するかを考察したい。

香川 (2008) では、Beach (2003) の「文脈横断」の概念を次の三つのタイプに分けて紹介した。第一は、学校から日常へ、あるいは学校から職場へのように、時間的に前後する形で複数の状況間を一方から他方へ移動する「状況間移動」である。第二が、現在直接ある状況に参加しながら、ほかの状況へ間接的にアクセスする「間接横断」である。第三が、普段と異なる状況に参加している成員が、場所や時間を共有しながら交流する「多重混成」である。例えば、学生、教員、保護者などが地域の活性化について議論を行う場面である。香川 (2011) は、文脈横断過程を考える際、単にいくつかの集合体や異文化があったかを示すのではなく、各々の状況間の変化の中で現れる固有のずれ、乖離、矛盾、葛藤、それに伴うアイデンティティ変化の過程などを明らかにすることが重要であることを指摘した。その指摘を踏まえ、以下の5.2.1と5.2.2では異なるコミュニティ間の移動を切口とし、状況間の変化の中で経験した葛藤、矛盾、及びそれに伴う日専生のアイデンティティの変容を見ていく。

5.2.1 日本語話者への成長

日専生のIさんは、来日後のAJ授業で、これまで中国の大学で受けてきた日本語の授業との違いを感じていた。Iさんの語りと筆者らの教育経験によると、中国の大学の日本語の授業では基本的に、日本語を専攻とする学習者が集まっている。一方、来日後のAJ授業は多国籍の学生

が集まり、皆それぞれの専門も異なっている。教師からの講義時間が大部分を占めている中国の日本語授業とは異なり、AJ 授業では、教師からの一方的な知識伝授の時間が少なく、他者とのインタラクションを通しての問題解決や課題達成が重視されていた。知識伝授型の授業に慣れてきた I さんは、AJ 授業への参加の初期において、自分の話す能力の不足を強く感じ、「話すことが怖い」と語っていた。だが、自信のない日本語を使い始め、徐々に異なる文化背景や考え方を持つ他者とのコミュニケーションによってたくさんの刺激を得るようになった。インタビューの中で、I さんは「ほかの（日本での）授業でほとんど講義を受けているだけで、自分で話すチャンスがほとんどない。（この授業で）みんなとコミュニケーションするチャンスをいただいて、うれしいことだ」と語っている。

曹（2005）は、中国の大学の日本語専攻の核心授業である「総合日語」を取り上げ、授業中、「単語→文法→本文の説明→応答→練習」というマンネリ化した授業方法を批判している。浜田（2006）は、学習者が文法練習のような知識の定着や流暢な日本語運用能力を身につけるための活動を総合日語の教室に求めるようになったと述べている。このように、長年、練習の場として位置づけられた日本語授業で I さんはあまり「創造性の高いコミュニケーション」（冷 2005）の機会を与えられなかったのである。教科書の単語、文法及び表現をいかにして身につけ、かつ限られた授業時間の中でいかに流暢にアウトプットさせるかという効率的な言語習得に学生は注意を向けており、Cook（2002）が批判した終わりのないタスクを合意している「学習者」（L2 learner）というイメージが窺える。このような学習環境の中では、単語や文法項目の習得ばかりに追われ、I さんは片言でも自分の言いたいことを他者に伝え、「通じた」という「言語使用者」（L2 user）（Cook 2002）としてのコミュニケーション体験が少なかったと考えられる。

来日後の授業をきっかけに、I さんは交流による楽しさを感じ始めた。そこから次第に、I さんは「日本語を使っている私」という実体験を得られ始めたと考えられる。しかし、一方、交流により、I さんは「自分の日本語がまだ不十分だ」ということに気づき、「不十分な言語使用者」としての自分を強く意識し始めたのである⁶。大関（2010）では、アウトプットする効果について、学習者が自分の「言いたいこと」と「言えること」とのギャップに気づくことで、新しいインプットの可能性に繋がっていると指摘している。つまり、I さんのように、日専生は、学習者から使用者へという身分の転換により、不十分な言語使用者である自分を意識し始めたのである。だが、そのことをきっかけとして、能動的な日本語の学習に繋がっていく可能性が潜んでいることも推測できよう。このように考えると、日専生の I さんはコミュニティ間の移動により、単に「言語学習者」から「言語使用者」へ転換したのではなく、むしろことばを使用しながら学習し、学習しながら使用するというように、ことばの学習と使用が統合された「日本語話者」への成長の道が開かれたと思われる。

⁶ インタビュー調査で I さんが数回日本語に対する自信のなさ言及した。「中国の大学では話すチャンスがあまりないから、…みんなのレベルが高そうな感じですね、…みんなの前で話す時はちょっと怖い」（1 回目のインタビュー）、「大学時代では成績がよくない学生ですから〈笑〉、今でも、うまく話せない…」（2 回目のインタビュー）、「…どこでも日本語を話したら緊張する」（3 回目のインタビュー）。

5.2.2 「〇〇専門家」というアイデンティティの形成

Iさんのように、多くの日専生は中国国内の大学で日本語を専門としてずっと学んできて⁷、中国国内で「日本語が話せる人」として一目置かれた存在であると思われる。しかし、来日することにより、日本語が話せることが一つの専門というより、むしろ生活の一部となり、日本で生きていくためのツールになっている⁸。つまり、日本では、日専生の持っている専門性が薄れてしまう。しかし、大学院への進学後、AJ授業やゼミなどのコミュニティに参加する中で、日専生は単なる日本語話者としてだけではなく、AJ授業で鍛えられた研究に対する考え方や、学術論文の書き方、毎週通っている大学院のゼミで目にしたり耳にしたりする研究に関する話を通して、自分の専門性を意識し始めるのである。ここでの専門性は、社会学や言語学といった学問世界の専門性というより、むしろ大学院にいる今の自分が何を専攻として学んでいるか、その専攻ではどういう知識や技能が求められているかという、専門性についてのほんやりとした感覚に近いと言える。だが、こうした専門性についての感覚を持ち始めたことは、日専生にとって、自分のキャリア意識及び、アイデンティティの形成における大きな転換を意味している。つまり、「日本語以外に専門性がない」という自分ではなく、「日本語学科出身で今は〇〇研究科の大学院生、または、今は〇〇を専攻している」と言えるようになり、日専生にとっての新たなアイデンティティの構築に繋がっているとも考えられる。

以上、日専生のIさんという一人の事例から、中国の大学の日本語授業、ゼミを経て、日本の大学(院)の授業、ゼミなどへのコミュニティ間の移動に伴う、日専生のアイデンティティの変容を述べてきた。それは「日本語を専攻として学んでいる・学んできた」日専生の持つ固有のアイデンティティに加え、日本語学習者と日本語使用者が統合された「日本語話者」、さらに大学院に進学することによるキャリア転換がもたらす「〇〇専門家」という多層なアイデンティティの獲得であると考えられる。こうした多層なアイデンティティを獲得することは、日専生にとって、どういう自分になりたいか、どういう自分を他者に見られたいかといった、アイデンティティの交渉・選択の際の多様な可能性を意味し、今後のキャリア形成及びライフにおいて、大きな影響を与えていると推測できよう。

6. 日専生に何ができるのか—日本語教育の現場への提言

日中交流が盛んになるにつれて、今後、より多くの日専生が来日すると予想できる。中国国内の大学で日本語を専攻として学んできた彼らに、送り側の中国国内の日本語教育、そして受け入れ側の立場にある日本国内の日本語教育は何ができるのかを考えてみたい。

1) 学習者と接する際の見方の転換

Iさんの中国での教育経験についての語りはあくまでも一部の大学にしか当てはまらないと思

⁷ 副専攻として、ほかの学部 of 授業を取っている学生もいるが、それにしても、大学院進学レベルに相当する専門知識にはなっていないと考えられる。

⁸ 筆者らの経験によると、日専生より上手に話せる(非日専生の)留学生も多数存在している。日本語以外の専門がないことは、日専生のハンディともなっていると考えられる。

われるが、教師主導型の教育が教育の現場に根強く存在していることの証左であるとも言えよう。この状況を改善していくには、日本語教師にとって、日本語学習者にどのように日本語を「教える」のかではなく、未熟な言葉使用者に対し、彼らの言語使用をどのように支えていくかという視点を持つことが重要であると言える。こうした見方の変化によってはじめて、目の前の学生に一人の言語使用者として接することができるようになると考えられる。

2) キャリア形成を踏まえた上での日本語教育

Iさんの事例から推測できることは、多くの日専生が日本の大学院に進学する際、新しい専門を選択するという問題に直面するということである。そうすると、中国国内の日専生、とりわけ、高学年（3、4年生）の学生に対して、卒業後のキャリアを意識した上での教育指導を授業シラバスや普段の授業の中に盛り込んでいくことが必要となるだろう。

3) 学びの実感を生み出す授業の工夫

Iさんの参加過程での変容から明らかになったように、4年間日本語を専攻として学んできたとはいえ、日中の学術コミュニティの社会的、文化的な相違により、日本の大学（院）の授業・ゼミに参加する初期において、不安が生じてしまったり、受身的な参加姿勢になったりすることもあると思われる。そこで、日本の大学（院）のアカデミックな日本語に携わる教師にとって重要なのは、単に情意面の参加不安をいかになくしていくかということだけではなく、異なる文化背景や考え方を持つ他者との交流による知の刺激や学びの実感を生み出す授業デザインを工夫することも必要であろう。

7. 本研究の意義と今後の課題

日本語は中国の大学の外国語学部では、英語に次ぐ第二の学習者数を有している専攻である。そのため、毎年、多くの日本語専攻の卒業生を各大学から送り出している。卒業後、日本語関係のキャリアを積んでいく人もいれば、まったく日本語と関係のない人生を始める人もいる。とはいえ、多くの卒業生は4年間付き合ってきた「日専生」というアイデンティティを背負いつつ、卒業後の人生を自ら切り開いていかなければならない。そうすると、本稿のIさんのように、振り返って自分の4年間の日本語学習をどのように評価するか、来日後、日本の大学（院）の授業やゼミでうまく発言できない「日専生」の自分をどう思うか、言語を専攻としてきた自分が大学院進学の際、どのように専門を選ぶか等々、そこには「日専生」ならではの学習経験、キャリア形成、及び人生の物語が潜んでいる。

筆者らは本稿の執筆後、調査協力者のIさんに実際に原稿を読んでもらった。「まるで自伝を読んでいる感じで、（この原稿を）大切にしたい」とIさんが言った。Iさんが大切にしたいものはおそらく紙としての原稿そのものだけでなく、ストーリーに書かれたあの時の自分や自分と関係を持った様々な人々や出来事であったかもしれない。このように、過去のことを振り返って自分の歩んできた道を眺め、そこで経験してきた様々な出来事に意味を付与することは、人の成長において不可欠な作業であると思われる。本稿のような個人のライフに焦点を当てたインタビューは、当事者が置かれた「社会的、歴史的現実」にアクセスできる可能性」（桜井 2012: 136）

が開かれる一方で、当事者自身のライフの再整理を促す役割もあると考えられる。

また、IさんのストーリーはIさんならではのストーリーでもない。筆者らはIさんが語ったコミュニティ間の移動における体験を読むことにより、思わず自分自身のライフストーリーも喚起させられた。それは研究者でもあり、同じく日専生出身でもあったことによるものである。それにより、研究者としての私たちは彼らのストーリーを自分の経験と照らし合わせて解釈する時、よりリアルな視点を保つことができ、基盤となる共通体験も容易に生かされたと考えられる。これは筆者らの持つ研究上の利点であると言えよう。ただ、そこで、大事なことは日専生出身の研究者が自分の強みを生かしつつ、いかにして協力者と研究者、双方の交差するストーリーから、より「当事者の見た世界」を記述していくかということであろう。なお、それに関する議論は別稿に譲りたい。

最後に、今後の課題を述べる。第一、より長いスパンでIさんの成長を見るため、今後引き続き追跡インタビューを行っていききたい。第二、実際のコミュニティ参加の談話資料からの検証も考えている。第三、より多くの日専生と接し、彼らの置かれた「現実」を把握した上で、私たち日本語教師が現場において何ができるのかを引き続き考えていきたい。

参考文献

- Beach, King (2003) Consequential transitions: A developmental view of knowledge propagation through social organizations. In: Terttu Tuomi-Gröhn & Yrjö Engeström (eds.) *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary-crossing*, 39-62. New York: Earli. (藤野友紀 (訳) (2004)「共変移：社会的組織化による知識とアイデンティティの増殖としての一般化」石黒広昭 (編著)『社会文化的アプローチの実際』71-93. 京都：北大路書房.)
- 曹大峰 (2005)「日語专业精读课教学与教材改革研究」『日語教育与日本学研究论丛』2: 121-130. 北京師範大学日文系編. 北京：民族出版社.
- Cook, Vivian J. (2002) Background to the L2 user. In: Vivian Cook (ed.) *Portrait of the L2 users*, 1-28. Clevedon: Multilingual Matters.
- 郭菲 (2016)「中国人留學生の日本の大学院の学術的コミュニティへの参加—文系大学院生のケース・スタディー—」『阪大日本語研究』28: 109-141.
- 浜田麻里 (2006)「精読プロジェクトアンケート調査にみる教師の視点と学習者の視点」曹大峰 (編著)『日語教学与教材创新研究—日語专业基础课程综合研究—』193-201. 北京：高等教育出版社.
- 香川秀太 (2008)「複数の文脈を横断する学習への活動理論的アプローチ—学習転移論から文脈横断論への変移と差異—」『心理学評論』51(4): 463-484.
- 香川秀太 (2011)「状況論の拡大: 状況的学習, 文脈横断, そして共同体間の「境界」を問う議論へ」『認知科学』18(4): 604-623.
- Lave, Jave and Etienne Wenger (1991) 佐伯胖 (訳) (1993)『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』東京：産業図書.
- 冷麗敏 (2005)「中国の大学における『総合日本語 (精読)』に関する意識調査—学習者と教師の回答を比較して—」『日本言語文化研究会』創刊号: 59-73.
- 李麗麗 (2011)「中国人大学院留學生のアカデミック・インターアクションに関する調査—正統的周辺参加から十全的参加への過程の分析と考察—」『桜美林言語教育論叢』7: 17-31.
- マリオット, ヘレン (著) / 宮崎七湖 (訳) (2005)「日本人留學生のアカデミック英語能力の発達」『日本語学』24(3): 86-97.
- 三代純平 (2009)「コミュニティへの参加の実感という日本語の学び—韓国人留學生のライフストーリー調査から—」『早稲田日本語教育学』5(7): 1-14.
- 三代純平 (2015)「日本語教育という場をデザインする—教師の役割としての実践の共有—」『言語文化教育研究』13: 27-49.

- 日本語教育アーティキュレーション・プロジェクト (2012) 「アーティキュレーションとは」 <http://j-gap.wikispaces.com> (2017 年 7 月 21 日閲覧).
- 大谷尚 (2007) 「4 ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案—着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き—」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (教育科学)』54(2): 27-44.
- 大関浩美 (2010) 『第二言語習得入門』東京：くろしお出版.
- 桜井厚 (2012) 『ライフストーリー論』(現代社会学ライブラリー 7) 東京：弘文堂.
- Wenger, Etienne (1998) *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Analysis of a Chinese Japanese-Major Student's Participation in Academic Communities: From a Chinese University to the Graduate School of a Japanese University

HUANG Junjun^a HUO Qinyu^b TIAN Jiayue^b HU Yiqun^b

^aHuazhong University of Science and Technology / Project Collaborator, NINJAL

^bPh.D. Student, Hitotsubashi University / Project Collaborator, NINJAL

Abstract

The subject of this study is Ms. I, a Chinese-born Japanese-language graduate in Japan. We analyzed her participation process in multiple communities before and after arriving in Japan. The survey was conducted over the course of 1.5 years and involved 5 semi-structured interviews with Ms. I. We analyzed the interview data using the Steps for Coding and Theorization (SCAT). The results of the analysis showed that Ms. I's participation in Japanese-language classes and seminars at her Chinese university, in classes and seminars at her Japanese university (graduate school), as well as in a wider community of researchers and the academic community, allowed her approach to participation to become more active and her identity to become more multi-layered. It then appears that her movement between the multiple communities transformed her Japanese from a learning content to a tool for participation. Moreover, it was suggested that her identity changed from that of a Japanese learner to that of a Japanese user and that her career movement from Japanese-major student to ○○ expert facilitated the formation of a new identity. Lastly, we pointed out a “change of the angle of observation on the Japanese learners,” “Japanese-language education as a foundation of career development,” and “classroom techniques to create student awareness of their own learning” as three suggestions for Japanese-language education.

Key words: Chinese Japanese-major student, academic communities, participation, identity, SCAT